

## Cátedra de etnoeducación y Estudios Afrodescendientes: Notas para un mestizaje al revés

### Chair of ethno-education and Afro-descendant Studies: Notes for a miscegenation in reverse

### Cátedra de Etnoeducação e Estudos Afrodescendentes: Notas para uma miscigenação às avessas

**Davison Humberto Álvarez Calle Emanuel Alzate Tangarife Edwin Hernández Martínez**

<https://orcid.org/0009-0000-3841-0580>

[davison.alvarez@udea.edu.co](mailto:davison.alvarez@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0009-0006-6987-5544>

[emanuel.alzate@udea.edu.co](mailto:emanuel.alzate@udea.edu.co)

<https://orcid.org/0009-0007-5400-1059>

[edwin.hernandezm@udea.edu.co](mailto:edwin.hernandezm@udea.edu.co)

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia

#### RESUMEN

El presente informe plantea una serie de discusiones en torno a la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos, como escenario de intervención dentro de los espacios de educación formal e informal para el reconocimiento de la interculturalidad étnica que presenta al país. Para esto se plantean una serie de miradas en clave de “mestizaje al revés” para (re) pensar la etnoeducación en Colombia, y los estudios afrocolombianos. El presente estudio fue elaborado en el marco de la finalización del seminario de Interdisciplinario Sujetos y Culturas, de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquia.

#### ABSTRACT

This report presents a series of discussions around ethnic education and the chair of Afro-Colombian studies, as an intervention scenario within the spaces of formal and informal education for the recognition of ethnic interculturality that presents the country. For this, a series of views are proposed in the key of “miscegenation in reverse” to (re) think about ethno-education in Colombia, and Afro Colombian studies. The study was prepared within the framework of the completion of the seminar on Interdisciplinary Subjects and Cultures, of the degree in social sciences of the University of Antioquia.

#### RESUMO

Este relatório apresenta uma série de discussões em torno da educação étnica e da cátedra de estudos afro-colombianos, como cenário de intervenção nos espaços de educação formal e informal para o reconhecimento da interculturalidade étnica que apresenta o país. Para isso, propõe-se uma série de olhares na chave da “miscigenação ao contrário” para (re) pensar a etnoeducação na Colômbia, e os estudos afro-colombianos. O artigo foi elaborado no âmbito da conclusão do seminário sobre Assuntos e Culturas Interdisciplinares, da licenciatura em ciências sociais da Universidade de Antioquia.

Recibido: 03/01/2023 - Aceptado: 30/05/2023 - Publicado: 31/12/2023

#### Citar como:

Álvarez, D., Alzate, E. & Hernández, E. (2023). Cátedra de etnoeducación y Estudios Afrodescendientes: Notas para un mestizaje al revés. *Espiral, revista de geografías y ciencias sociales*, 5(10), 41-52. <https://doi.org/10.15381/espiral.v5i10.24452>

© Los autores. Este artículo es publicado por Espiral, revista de geografías y ciencias sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) [<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>] que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada de su fuente original.

**PALABRAS CLAVES:** Etnoeducación; estudios afrocolombianos; mestizajes; interculturalidad; multiculturalidad.

**KEYWORDS:** Ethnoeducation; Afro-Colombian studies; miscegenation; interculturality; multiculturalism.

**PALAVRAS-CHAVE:** Etnoeducação; estudos afro-colombianos; miscigenação; interculturalidade; multiculturalismo.

Desde pequeños nos enseñan el valor de la tierra. Sabemos que los territorios donde hemos construido comunidad y recreado nuestra cultura no fue un regalo pues le costó a nuestros mayores muchos años de trabajo y sufrimiento en las minas y las haciendas esclavistas (Francia Márquez, vicepresidenta de la República de Colombia)

## Introducción

La normatividad curricular colombiana para las diferentes instituciones educativas se pueden reconocer como un conjunto de prácticas educativas de mestizaje, cuya lógica para con la enseñanza de la diversidad étnica y cultural del país se enfoca en el conocimiento sobre la existencia de comunidades “diferentes” al imaginario del colombiano blanqueado. En este sentido, la cátedra de afrocolombianidad concebida como una asignatura por la Institución Educativa Fé y Alegría ubicada en la ciudad de Medellín representa una propuesta divergente, crítica y contextual para la enseñanza de la etnoeducación, y bocetos para apostar por estudios de hibridismo cultural en las instituciones educativas.

La asignatura es de carácter permanente en la institución, se mira como una invitación para que tanto maestras, maestros y estudiantes articulen sus realidades personales, sus problemáticas y sus contextos en los procesos de enseñanza y aprendizaje para reflexionar los procesos culturales del país.

Se convierte, en una oportunidad para reflexionar sobre la construcción identitaria, las relaciones sociales y culturales que se dan en el barrio y las formas a partir de las cuales se piensa la relación con el otro, con aquel que se nombra “diferente” política, étnica y culturalmente.

## Historias de esclavos, intelectuales y cimarrones

Como presenta Flórez Bolívar (2009), en Cartagena entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XX, se hace una revisión sobre el pensamiento racial sistemático. Durante el transcurso de este tiempo las élites se dieron a la tarea de imaginar proyectos nacionales aludiendo a los componentes negros, mulatos e indígenas. En el marco de intelectuales afrocolombianos, como Jorge Artel y Juan José Nieto, se desarrolló una serie de producciones literarias y periodísticas.

Intelectuales afro como Juan José Nieto, Candelario Obeso, Manuel Ezequiel Corrales o Manuel Pájaro Herrera dan cuenta de una nueva configuración de los espacios de poder, y en la literatura del Caribe Colombiano, que Flórez nombra como “Corrales, de origen mulato, junto con Obeso y Pájaro Herrera, estos últimos de clara condición racial negra, sobresalieron en la segunda mitad del siglo XIX” (2009, p. 45) ocupando cargos políticos como el caso de Corrales siendo Gobernador, o en el caso de Obeso como el precursor de la poesía negra en Colombia, además de Pájaro Herrera que se destacó como columnista. Cabe resaltar que estos tres personajes tuvieron una relación con la Universidad de Cartagena, dónde fueron docentes y ocuparon cargos directivos. Los intelectuales Afro del siglo XIX en Colombia dan cuenta de una serie de tensiones dentro la República, las cuales no

sólo fueron determinadas por el blanqueamiento cultural, sino bajo la lógica de civilizar los Andes, barbarizando las regiones. Este es “el proceso que de mejor forma explica esta aparente paradoja, de homogeneizar la nación a partir de diferencias regionales y raciales” (Flórez, 2009, p. 39). En el decir de Luis López de Mesa, antioqueño liberal, este oponía a Antioquia como la región de ejemplo, frente a las cualidades morales, y de higienización de la raza que debería seguir la República.

*En Antioquia la raza ha evolucionado hasta la más profunda divergencia social y política con el resto de la República. La familia y el gobierno son formaciones suyas muy especiales... lo mismo que el carácter individual de sus pobladores. Tienen una fisonomía angulosa, plegada y recia, severa y varonil, sobre una textura general, alta, fuerte... (López de Mesa, 1920, citado en Flórez, 2009)*

Mesa niega la existencia de los negros en Antioquia, sin considerar las poblaciones negras existentes en el Urabá antioqueño. Por otra parte, Laureano Gómez, conservador que “africanizaba la región Caribe colombiana, al hablar sólo del dominio exclusivo del componente negro” (Flórez, 2009, p. 41) en el cual presentaba al Caribe como diversidad racial, con una población mestiza e indígena.

Estos intelectuales plantean una serie de luchas, que permiten ver, “una de las virtudes republicanas que facilitó el posicionamiento de muchos sectores negros y mulatos, (...) el acceso a la educación” (Flórez, 2009, p. 44). En Cartagena desde la primera mitad del siglo XX, fue más visible la representatividad de los negros, y los mulatos en los sistemas de instrucción pública. Producto de esto, se generaría una fuerte preocupación de la elite cartagenera, en la que se da una fuerte crítica, a las familias ricas de la ciudad. por enviar a sus hijos a estudiar en el exterior:

*Si no se procura reaccionar contra tan nefastas prácticas de enviar a los hijos al exterior para cursar estudios profesionales... es seguro que antes de veinte años Cartagena estará en poder de las clases negras, cuya superioridad intelectual, recorre todos los días una indefinida trayectoria ascendente, y dominarán completamente a las blancas. (Echandía, 1937, citado en Flórez, 2009)*

Por otra parte, dentro de la prensa circularon dos discursos, uno decía que en Cartagena había crisis económica, y el otro que se estaba dando por la escasez de falta de mano de obra, debido a que se empezaba a educar a los afros. Otro de los discursos que circularon por la época de principios del siglo XX, desde la prensa en términos de higienismo racial, por blanquear la nación, resalta que los negros y los mulatos tenían “megalomanía, de delirio de grandeza” porque los hijos de artesanos estaban ingresando a la educación superior a estudiar medicina y derecho.

En cambio, otros sectores de la prensa como el periódico republicano El Verbo, pusieron en tensión, que la capacidad de las personas no esté determinada por su etnia, sino por las condiciones intelectuales

*El hombre luz, por negra que sea su piel, será siempre mejor, en cualquier etapa de la vida, que el hombre topo, aunque este último tenga la piel más sonrosada que un caracol... siempre será mejor que vos aquel que, por humilde que sea, lleva luz en su cerebro y resplandores de aurora en su conciencia... ¿Os creéis grande porque nacisteis noble? Si nada sabéis nada valéis (AHC, 1913, citado Flórez, 2009).*

## Estudios afrocolombianos

*Al finalizar la década de los setenta, cuando en diferentes partes del mundo los movimientos negros se movilizaban en contra del racismo, nuestro país contaba con una generación de escritores, intelectuales y profesionales que debatían distintos asuntos relacionados con las luchas continentales desde la óptica del continente latinoamericano y sus incidencias en sus respectivos Estados nacionales. Fue así como a finales de los setenta del siglo XX aconteció el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, celebrado en Cali en 1977 (Caicedo et al, 2015, p. 118)*

Este congreso fue un hecho histórico, porque se comienza a visibilizar la dignificación de los afros, reconociendo la marginación que ha tenido la historia de los pueblos negros y africanos dentro de en los sistemas educativos, que han servido como reproductores del racismo. Uno de los intelectuales que participó en dicho congreso fue Manuel Zapata Olivella donde, en el discurso de inauguración, enuncia que “en nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia del África; la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola” (Zapata 1988, citado en Caicedo et al. 2015).

Por otro lado, la emergente institucionalización de los estudios afroamericanos, y afrocolombianos, abrieron un espectro de posibilidad para el debate sobre el estudio del negro en Colombia (Wade 1993; Agudelo 2005; Restrepo 2005; Wabgou et. al 2012, como se citó en Caicedo et al. 2015). A partir de las décadas de los cincuenta y sesenta, se da inicio una serie de reivindicaciones sociales, políticas y culturales en el país teniendo como referencia el movimiento de las negritudes, los derechos civiles norteamericanos y el pensamiento descolonizador. La influencia de estas ideas se convierte en referentes para “escritores, artistas, poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban en sus centros universitarios cursos orientados al conocimiento de su historia” (Caicedo et al, 2015, p. 119).

A partir de estos referentes nacen movimientos como el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, Centro de Estudios;

*Franz Fanón, Centro para la Investigación de la Cultura Negra (CIDCUN), la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombiano y el Movimientorón. Asimismo, “entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí. (Caicedo et al. 2015, p. 120)*

Allí se discutieron temas de educación y los aportes de la cultura negra al país, emergiendo como tal el *Movimiento de la Negritud*. Es necesario reconocer estos movimientos, porque gracias a estos se da el surgimiento de acontecimientos e institucionalización de políticas para el reconocimiento de las comunidades negras como una etnia. A pesar de que la presencia de poblaciones negras en el país ya tenía reconocimiento, la expresión de su identidad en términos de lo étnico es nueva:

*Como lo pudimos constatar en una investigación realizada en el año 2012, el racismo escolar constituye una práctica recurrente en la ciudad de Bogotá. Por racismo escolar estamos entendiendo el conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee -textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y rechazo hacia los niños y niñas afrodescendientes (Caicedo et al. 2015, p. 120).*

## **La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación: Entre reivindicación cultural y folclorización étnica**

A continuación, se presentarán notas de las reflexiones elaboradas en el seminario, que buscaban discutir y problematizar acerca de los postulados históricos de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos en su reglamentación legal en el país, poniendo de contraste la experiencia en la Institución Educativa Fe y Alegría ubicada, en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín, Colombia, a través de su contextualización por medio de los lineamientos y normatividad curricular ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional<sup>1</sup>, bajo la lupa de análisis sobre las prácticas de mestizaje, hibridismo, o en otras palabras, relaciones culturales.

La noción de mestizaje se emplea, especialmente en las lenguas latinas, para designar las mezclas interétnicas, por su parte la noción de hibridismo cultural se refiere al “Conjunto de procesos [...] O prácticas sociales discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas en los que se mezclan los antecedentes” (Canclini, 2002, p. 123).

En este sentido, las relaciones culturales se presentan alrededor de ambos conceptos, mestizaje e hibridismo, ya que las mezclas o intercambios culturales generan nuevas prácticas de socialización, las cuales se convierten en modos de actuación. En la medida en que, se realiza un intercambio, se fomenta una nueva práctica que repercute en desarrollar realidades culturales diferentes, otras, que a su vez repiensa la historia de una práctica y la configura para posicionarla en el mundo.

El mestizaje cultural, se piensa como una ideología de dominación, donde se mezclan los sujetos para anclarlos en una misma esfera de movimiento, sin embargo, las luchas y las reivindicaciones políticas por pensar otras educaciones, que problematicen los usos del pasado puede pensar el mestizaje como una apuesta educativa, al revés, al reconocer el intercambio y la mezcla, pero luchando estratégicamente a partir de esta.

La ideología del mestizaje es utilizada por el blanco cuando el indígena y negro se rebelan contra su orden social regulado, es decir, aparece el mestizaje para generar prácticas inclusivas para con las minorías, pensadas por las elites nacionalistas en su afán de crear nación, y esta pueda incorporar una representación política para todos los habitantes de un territorio, pero en realidad “se eliminan paulatinamente las poblaciones negras e indígenas, mientras se blanquea la población nacional” (Wade, 2003, p. 277). La escuela aparece en este orden puntual.

### **Derechos de las comunidades étnicas de finales del siglo XX**

A finales del siglo pasado, a través de las luchas de los pueblos indígenas, afros, palenqueros, raizales, entre otros; se empezaría a decodificar una serie de necesidades latentes por reconocer en la enseñanza la diversidad étnica del país, a partir de las reivindicaciones de las comunidades afro e indígenas.

Bajo el discurso del mestizaje, los estados se empiezan a concretar según las necesidades que surgen de cada nación de los pueblos dentro de un territorio, por su reconocimiento y acceso a una serie de derechos especiales, “la ideología del mestizaje varía en tanto el énfasis se haga sobre lo indígena o lo afro -sobra decir que lo blanco siempre recibe atención-” (Wade, 2003, p. 277). El mestizaje, dentro del discurso multiculturalista que crea el Estado-Nación hacia finales del siglo XX, elabora una serie de categorías para delimitar políticamente la identidad étnica y territorial de una comunidad. La etnoeducación aparece posteriormente como respuesta a estas demandas multiculturalistas, por mirar que existen comunidades diversas en el territorio nacional.

<sup>1</sup> En adelante MEN.

En Colombia se empieza a hablar de la etnoeducación como una modalidad educativa en la década de los 80s con la resolución 3454 de 1984, en donde se establece en el artículo Nro. 1 se expresa que

*Los programas para la educación formal de las Comunidades Indígenas del país se orientarán y desarrollarán de acuerdo con la guía o lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, enmarcados dentro del enfoque definido como ETNODESARROLLO y su componente educativo denominado ETNOEDUCACIÓN. (Triviño y palechor, 2006, p. 146)*

Siguiendo a Villa y Villa (2011), la movilización política de los 80s se vio reflejada en el trabajo de los sectores organizados por las comunidades negras del país, las cuales a partir de sus luchas lograron introducir el artículo transitorio 55 en el marco de la Constitución Política colombiana de 1991, el cual posibilitó, años después, la creación de la Ley de Comunidades Negras, como se mencionado anteriormente, la Ley 70 de 1993.

*Así surgió la Ley 70 de 1993 que se convertiría en una herramienta legal para defender los derechos colectivos en materia de territorio, educación, etnocultura, desarrollo y autogestión. Especialmente en el Capítulo VI se abordan los “mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural”. Por medio de esta disposición, se da el voto de confianza para que las comunidades negras participen en la construcción de programas de educación desde una visión propia, apoyándose en el organismo de consulta: Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. De estos procesos de participación, surge el Decreto 1122 de 18 de junio de 1998, “por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país (p. 82)*

Por otra parte, en la Ley 70 de 1993 se reconoce la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado en un territorio específico. La ley se basa en la asignación política, étnica e identitaria a las comunidades negras, para reconocer la propiedad colectiva de la tierra “Allí aparece la dupla identidad y otredad desde lo cual se construyen centros, márgenes y periferias, no sólo físico espaciales sino también culturales, sociales, políticos, etc” (Echeverría y Rincón, 2000, p.27-28). Esto sienta las bases para identificar una cultura afro con su propia identidad política y territorial.

En este contexto político de finales del siglo XX y principios del XXI, se da el Decreto 1122 de 1998 “por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”; el cual añade de forma obligatoria la enseñanza de las comunidades afrocolombianas en los centros educativos.

La misma fue actualizada por la Circular Nro. 23 de 2010, para la “implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en los establecimientos educativos del país”, con la finalidad de acreditar que ya no solo se aparece como contenido de enseñanza, sino como cátedra de estudios para el desarrollo de forma transversal a la formación ciudadana de las instituciones educativas del país.

La anterior política educativa, producto de las luchas de las comunidades indígenas y afro de finales del siglo pasado, en términos institucionales, aún presentan problemáticas entre las discusiones sobre la cultura, y la reglamentación legal sobre la Etnoeducación y los Estudios Afrocolombianos para su implementación en el Sistema Educativo Nacional. La creación de un Proyecto Etnoeducativo depende de su asimilación y apropiación por parte del personal docente, académico y

administrativo de una Institución Educativa, quienes determinan el agenciando de la enseñanza de la etnoeducación como procesos multiculturales.

La multiculturalidad se entiende, entonces, como el análisis de diferentes identidades étnicas desde las disputas y fronteras entre ellas, cada cultura existe desde la diferencia con la otra, esto visto desde la cátedra o proyecto transversal de afrocolombianidad consiste en una mirada donde cada sujeto tiene su existencia delimitada por su grupo poblacional, pero que a su vez es contrario a otros, y externo al grupo social que se le enseña por su territorio, creencias, lenguajes, etc.

Bhabha en Hall y Gay (2003) plantean el discurso de las minorías, defendido y atacado en las guerras multiculturales, propone un sujeto social constituido mediante la hibridación cultural, sobre determinación de las diferencias comunitarias y la articulación de la semejanza desconcertante y la divergencia trivial. No obstante, esta hibridación cultural es constituida a partir de determinaciones de orden social y cultural, entre grupos humanos cuyas principales representaciones se distinguen por los estereotipos y prejuicios sobre lo diferente.

Los discursos sobre “el multiculturalismo experimentan la fragilidad de sus principios de «tolerancia» [...] Al abordar la demanda multicultural, tropiezan con el límite de su noción consagrada de igual respeto” (Bhabha en Hall y Gay, 2003, p. 96). Se respeta la diferencia, mientras ésta sea alejada de la condición impuesta, que solo en momentos específicos destaca que existen otros, con culturas diferentes a la propia. Partiendo del discurso multicultural la diferencia se opone a la identidad de otros, como una frontera entre los miembros de una cultura hacia a otra.

Siguiendo lo planteado por Wade (2003), el mestizaje genera estado-nación, siempre que el blanco (Q'ara para el contexto boliviano) sea parte de la elite que gobierna y fomentará políticas de culturalización de la población, por su parte el afro y el indígena serán considerados según los beneficios políticos, pasando a formar parte del orden público del estado. Este mismo señala que la concertación de un estado multicultural no olvida a ninguno de los tres, sienta una base común, pero bajo una serie de estándares de exclusión e inclusión.

Para el caso de las comunidades afros los carnavales, las fiestas (los espacios de capoeira en Brasil), son lugares que la elite política del siglo XIX posibilitó a las comunidades afrodescendientes para el esparcimiento y el ocio, o como se entiende etimológicamente, el “folclor” popular. A su vez, la cátedra reproduce esta mirada multicultural en algunos contextos educativos, al entender la enseñanza del mestizaje en las lógicas estatales, donde en las relaciones culturales, hay un hibridismo en las prácticas de socialización, pero ese mismo bajo la lógica multicultural se termina anclando identitariamente a las poblaciones en un estándar determinado de existencia. El afrodescendiente se desenvuelve como tal, según los reconocimientos que el estado le brinda o le concede de acuerdo con su esparcimiento en los escenarios históricamente disputados, pero que las lógicas del multiculturalismo las convierte en folclor.

En este orden de ideas, la escuela ha funcionado como dispositivo de integración nacional, en la idea de crear un modo de identidad colectiva en torno a ideales, valores y símbolos que desconocen y/o suprimen las diferencias étnicas, culturales, religiosas y regionales, desde la enseñanza folclórica de la diferencia. El discurso de la nación mestiza genera un paradigma en la identidad nacional, y el ideario del mestizaje en relación con las razas y las geografías regionales en Colombia (Herrera, 2003), se convierte desde la enseñanza, en formas de crear un estado multicultural que asigna diferencias, más no las reconoce como tal.

La perspectiva de inclusión se incrusta a la del folclor, se incluye a las comunidades étnicas desde el folclor de estas, entendiendo éste como expresiones de la cultura

compartida por un grupo particular de personas; que abarca las tradiciones comunes desde la música, el baile, la vestimenta, entre otras. El folclor termina siendo una suerte de agente decorativo de las comunidades, en las que estas se convierten en entretenimiento cultural para la élite política, desde las formas de expresar sus manifestaciones culturales, artísticas, sensibles y sus mundos de la vida, de las comunidades indígenas y afro.

Ellas se aprecian desde la música y el baile, para la apropiación conceptual de la enseñanza, pero ancla los estudiantes a ver al otro desde una asignación específica, cultural e identitaria. Llevando a replicar un modelo colonial que refracta la iconografía patria de un estado. Cabe aclarar que, el “folklore”<sup>2</sup> nace a finales del siglo XIX, cuando se realiza una separación por parte de la élite política entre lo popular y lo gubernamental.

Considerando lo anterior, las prácticas formativas y de enseñanza que se realizan a partir del desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos o en el caso de los proyectos educativos transversales, suelen articularse bajo una mirada multiculturalista y folklórica de las comunidades afro, raizales y palenqueras. Siendo así, se representan a las comunidades, si bien a partir de sus diferencias, también hay una mirada segregadora, determinista y reduccionista de las construcciones propias y formas de vida de las comunidades.

Esta mirada, acrítica de la realidad no sólo de las comunidades, sino también del país, es lo que consideramos retomando a Wade (2003), una práctica de mestizaje hegemónica. La cátedra enuncia elementos, particularidades, reconoce la diferencia, pero la aísla, es decir, la segrega a un espacio determinado, a un territorio en específico, reconoce su existencia, pero no valora o considera su incidencia en la construcción de una nación colombiana, de una sociedad pluriétnica, no solo en la existencia de diversas comunidades también por su participación en la transformación de las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas del país.

### **La Institución Educativa Fe y Alegría: Mestizaje “al revés”**

La escuela no es solo un espacio para dar clases, este centro educativo tiene una estrecha relación con el contexto donde se sitúa. Este es el caso de la Institución Educativa Fe y Alegría que en vistas de la realidad en la que se asume encuentra una problemática frente a la migración constante de personas afros (no sólo con relación a sus características fenotípicas) sino, al barrio donde se encuentra la institución.

Por lo anterior, para la comunidad educativa nace la necesidad de implementar la cátedra de estudios afrocolombianos como una asignatura independiente de las Ciencias Sociales, y más allá que un proyecto pedagógico que sea implementado a todos los grados de la institución, y que tiene como objetivo fomentar la diversidad y la inclusión de esta en la institución.

En este orden de ideas, la inclusión puede ser entendida a partir de dos nociones o ideas centrales. En primer lugar, una inclusión-excluyente en donde se acepta al otro, pero diferenciándolo del resto, es decir, una diferencia que se acepta, donde siguen presentes los imaginarios de exclusión. En segundo lugar, una inclusión donde se reconoce la necesidad del otro en la construcción de un tejido social y cultural (Wade, 2003). Es precisamente, sobre la segunda noción de inclusión donde se asienta la propuesta de la escuela Fe y Alegría, en tanto, no se justifica en una mera cuestión normativa, sino en una necesidad y apuesta contextual. Surge de las propuestas y

<sup>2</sup> Dentro de la evolución del concepto de folklore y de su ámbito de estudio, se impuso (...) en 1888, una posición determinista-cosalista, que redujo a los cultores del folclore a la condición de rústicos, iletrados, principalmente de vida rural; usuarios de populares baladas, cuentos, leyendas, proverbios, supersticiones, etc., aprendidos a través de la transmisión oral, posición que, obviamente, se introdujo en Latinoamérica, donde aún persiste (Pinto, 1998, p. 564).



prácticas de la comunidad, lo que le permite establecer diálogos intergeneracionales sobre aquellos lugares de arraigo de sus familias, así como también a través del devenir de las comunidades en los asentamientos urbanos, y como este proceso ha transformado las prácticas y a reconfigurado a las comunidades.

### **Cuestiones del presente**

En realidad, la implementación de esta cátedra ha demostrado en la institución una intención de resistencia frente a un saber hegemónico que no se preocupaba por la educación de los negros del país, esto ha generado una sensación de inclusión en los estudiantes afros de la institución. Pero esta cátedra ha traído consigo una serie de preguntas de los estudiantes frente a la identidad negra o de cualquier etnia. En las clases se escuchan preguntas como **¿Quién otorga la identidad de ser negro o mestizo? ¿Los afrocolombianos son solo los que están en asociaciones afro? ¿Puede un mestizo ser afro? ¿Todos los blancos de Medellín somos mestizos?**

Estas preguntas nacen de la incertidumbre que genera en los estudiantes las identidades impuestas, jurídicamente impuestas, así cómo enseñar quién establece las categorías identitarias a las comunidades y sus poblaciones, son preguntas que surgen al apostar por un mestizaje al revés que no se centre el discurso multicultural. Al final termina siendo una pregunta por el sentido de la cátedra, ¿Por qué una cátedra de afros? La cátedra se da como una resistencia frente a esos mestizajes dominantes, pero termina generando una exclusión de las demás etnias. Se habla de etnoeducación, pero incluyendo la “etnia” como arquetipo cultural de solo afros e indígenas.

**¿Por qué una cátedra de afros, y no de indígenas?** Es necesario que la cátedra de estudios afrocolombianos, sea pensada en marcos más amplios, como también desacomodar los espacios que se han posicionado tan pobres en el reconocimiento étnico. Los estudios afros, podrían plantearse el proceso de reconceptualizar y enseñar acerca de lo indígena como parte de una identidad nacional mestiza, dejando a un lado el discurso del multiculturalismo que se detiene en una cátedra de estudios sobre los afrodescendientes, sino en revisar las formas de mestizaje de todas las poblaciones del país, que han logrado identificarse con la cultura afro.

Las identidades dadas desde los mestizajes demuestran una serie de intenciones y tensiones donde los espacios educativos se deben preocupar por una enseñanza en términos etnoeducativos más amplia, que sea crítica y que tenga la capacidad de acoger diferentes identidades para así poder hacer una resistencia sólida sobre los mestizajes dominantes.

### **Implicaciones y posibilidades para prácticas de mestizaje “al revés”: La escuela como escenario del resistir**

Las prácticas de resistencia de las comunidades afro, aportan en el entendimiento de la formación histórica del estado colombiano bajo la óptica y el desarraigo del mestizaje, en su concertación histórica que se vio influenciado por el olvido, desplazamiento, marginaciones de las comunidades, como la misma resistencia y disputa por aparecer en la esfera pública, y reclamarse como sujetos de derechos que ya no son sometidos a cualidades esclavistas sino que son pueblos que se han asentado en el territorio nacional, y se constituyen en palenques, cimarrones y comunidades étnicamente activas para con la defensa de sus derechos.

Los estudios afrodescendientes, la historia de sus luchas, resistencias, y discriminaciones, logran problematizar la cátedra y fundamentar la formación de una ciudadanía crítica que comprenda los legados históricos contra los discursos discriminatorios bajo las formas de opresión cultural de las hegemonías.

Cuestionar el folklore, en este caso desde la escuela, también suscita problematizar las prácticas coloniales y de conquista que en términos de larga duración, y según la ONIC (2019), todavía prevalecen en las actuales formas de dominio sistemático contra las poblaciones indígenas y afro por sus diferencias étnicas, disfrazadas de entretenimiento multicultural que reproducen un orden político establecido en contra de culturas ajenas a la hegemónica, sólo generando posibilidad de emergencia cuando esta se les reconoce como oprimidas. Reconocer a las comunidades afro, es comprender sus luchas y resistencias contra la opresión histórica a la que han sido sometidas, como forma de generar conciencia política en ciudadanías reflexivas. Según Taussing y Rubbo (1977)

*Eran negros los que transportaban los bienes por los ríos y tortuosos caminos de esa época. Eran negros los que cultivaban y cosechaban la caña en el Valle del Cauca, los que cuidaban los almacenes en Buenaventura, los que cavaron el Canal de Panamá, los que cortaban la madera en la Costa Pacífica, los que pescaban y preparaban la mojarra y el camarón. La historia continúa así hasta el presente. Hoy el negro contribuye en gran medida a la economía de la nación. Y a pesar de esto, ¿qué lugar ocupa el negro en la sociedad? Como en toda América, el negro está en los últimos. (p. 15)*

De esta forma, aportar por una ciudadanía crítica contra el racismo y la marginación, desde la formación y problematización pluriétnica de las comunidades afros desde sus luchas por derechos y reconocimiento ante el estado colombiano, partiendo de resistencias políticas y sociales, significa aportar a una formación ciudadana con conciencia histórica, y responsabilidad política frente a las injusticias sociales.

En este sentido, las prácticas formativas, de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo por la Institución Educativa Fe y Alegría del barrio Moravia, se articulan a lo que Wade (2003) denomina relaciones o intercambios culturales amplios, que se basan en el reconocimiento de la diferencia como parte constitutiva de mi identidad “Como mosaico también puede deshacer las identidades esenciales: si la persona se concibe como un mosaico de elementos de alguna manera se aleja de una definición esencial de sí misma” (p. 201). Alejarnos de una identidad esencial de nosotros mismos es una postura crítica de mi ser en el mundo con el otro, en otras palabras, estaríamos reconsiderando el mestizaje a partir del diálogo de saberes, tradiciones y experiencias en este caso de las comunidades afro, partiendo de relaciones más horizontales, no verticales.

Por otro lado, la escuela se constituye como un escenario que reconoce el territorio en el cual está inmersa, ya que no es ajena a la población que habita el contexto, la escuela y los diferentes espacios formativos. Si bien, no todos y todas se reconocen como afro, esto no implica que establecer la cátedra de afrocolombianidad como una asignatura contribuya al reconocimiento del otro a partir de su diferencia, de su diversidad en un barrio en donde confluyen múltiples formas y maneras de ser y estar.

Puede que la normatividad curricular sobre la cátedra y la etnoeducación sean parte de una lógica de mestizaje que impone identidades, comportamientos e imaginarios, la propuesta crítica y reflexiva que implementa la Institución Educativa Fe y Alegría, es una posibilidad para formar a los y las estudiantes en el reconocimiento del rostro del otro, en otras palabras, a partir de mestizajes “al revés” donde hombres y mujeres, de diferentes orígenes geográficos y étnicos se asumen y son reconocidos como sujetos partícipes en la construcción de nación.

## Consideraciones finales

Es importante una educación que se piense en el discurso de las llamadas “minorías”, las instituciones educativas tienen la obligación de apostar por una sociedad más crítica y esto se logra por medio de deconstruir los discursos de los mestizajes dominantes. La cátedra de estudios afrocolombianos debe reconocer en ella un valioso intento por hacer resistencia desde la escuela. Pero este espacio educativo tiene la misión de no quedarse ahí, es necesario reconocer que la afrocolombianidad no es la única etnia históricamente invisibilizada. En nuestra opinión es menester una cátedra más amplia, con mucho más alcance y diversidad en donde de una manera crítica se cuestione el concepto de mestizaje y sus implicaciones en la sociedad.

La puesta en práctica de la cátedra de afrocolombianidad como una asignatura permanente en la institución educativa, al menos para el caso del colegio Fe y Alegría, permite reconocer las posibilidades transformativas de la escuela, de su implicación y papel social, político y ético en la sociedad para formar hombres y mujeres críticos, reflexivos sobre su realidad social. La cátedra corresponde a una lectura contextual de la enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, además, constituye una construcción curricular flexible, cercana a las realidades de los y las estudiantes.

Por su parte, pensar *mestizajes al revés* dentro de la escuela no exclusivamente desde espacios como las cátedras, o el área de ciencias sociales, sino reconfigurar apuestas formativas por pensar la educación como constructora de mundos posibles, es mirar la historia para formar otros discursos del mestizaje, donde la cultura no aparezca como imposición y anclaje a la existencia, sino mirarla como la posibilidad de pensar el pasado para construir futuro. El pasado existe porque nos preguntamos por él, al igual que mirar mestizajes diferentes es posible porque observamos el pasado para cuestionar el presente, y transformar culturas que no excluyan, sino que permitan intercambios, pero conservando las resistencias y luchas que formaron una identidad histórico-política. Se concluye que la escuela debe apostar por otras formas de ver el pasado, y el presente de los mestizajes e intercambios culturales, apostando por otras formas de habitar la existencia sin desconocer las culturas e identificaciones de las comunidades étnicas.

## Referencias bibliográficas

- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural* Akal.
- Caicedo, J. A. y Castillo Guzmán, E. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista Nuestramérica*, 3(6),115-130.
- Echeverría-Ramírez, M., y Rincón-Patiño, A. (2000). *Ciudad de territorialidades: Polémicas de Medellín*. Centro de Estudios del Hábitat Popular - CEHAP - Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín -.
- Flórez Bolívar, F. J. (2009). *Iluminados Por La Educación: Los Ilustrados Afrodescendientes Del Caribe Colombiano A Comienzos De Siglo Xx*. Cuadernos de Literatura, (9)
- García Canclini. *Hibridación*. En Altamirano. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Paidós, 2002.
- Hall, S., y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Herrera, M., Pinilla, A.; y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Taussig, M., y Rubbo, A. (1975). *Esclavitud y libertad en el valle del río La Rosca*.
- Triviño-Garzón, L., y Palechor-Arévalo, L. (2006). Logros y retos de la etnoeducación en Colombia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (7), 145-182.

- Pinto-Vallejos, S. (1998). Historia y Folklore, Convergencias Metodológicas: Valparaíso, 1890-1950 [simposio]. *III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile, Temuco, Chile.*
- Villa, E. y Villa, W. (2011). La Cátedra De Estudios Afrocolombianos: Una Posibilidad De Descolonización Del Lenguaje En El Caribe Seco Colombiano. *Nómadas* 34
- Wade, P. (2003). Repensando el mestizaje. *Revista colombiana de antropología*, 39, 273-296.